

„Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld Interkultureller Schulentwicklung (MIKS)“. Einblicke in Erfahrungen mit dem Einbezug von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in Grundschulen

Imke Lange

1 Einleitung

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit ist ein Ergebnis transnationaler Prozesse und die vielfältigen Facetten von Mehrsprachigkeit sind grundlegende Bedingung für die Gestaltung von Schule und Unterricht. Wenn Schulen anerkennen, dass die Familien vieler Kinder an transnationalen Räumen teilhaben und dass migrationsbedingte Mehrsprachigkeit kein Übergangsphänomen ist, kann Schule einen Beitrag zur Akkumulation von transnationalem kulturellem Kapital leisten und so Teil eines „transnational educational space“ werden (Fürstenau 2016, S. 87). Den meisten Sprachen, die die Kinder und Jugendlichen mit in die Schule bringen, wird jedoch kein Raum gegeben, sie sind im Schulalltag kaum sichtbar und hörbar:

„A valorisation of migration-related multilingualism in school, however, conflicts with dominant societal discourses that contain language hierarchies in which most migrant languages do not have a high prestige. This raises the fundamental question as to the scope that is available to individual schools for overcoming monolingual ideologies within the structural context of the national educational system and within the social context of the German migration society.“ (Dlugaj/Fürstenau 2019, S. 2)

Es gibt in Deutschland kaum Erfahrungen zum Einbezug von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in den Regelunterricht und als Handlungsfeld in der Schulentwicklung, so dass die Unsicherheit bei allen Beteiligten groß ist (Fürstenau 2016, S. 79; Huxel 2018). Auf diese Weise werden die lebensweltlichen Ressourcen von Kindern und Jugendlichen, die weitere Sprachen neben der Unterrichtssprache Deutsch mitbringen, zum Lernen nicht produktiv genutzt und ein großer Teil ihrer Lebensrealität in der Schule ausgeblendet.

In diesem Kurzbeitrag geht um das MIKS-Projekt – ein Projekt, in dem Kollegien von Grundschulen Möglichkeiten erproben, Mehrsprachigkeit in den Regelunterricht einzubeziehen. Das Projekt wird kurz skizziert (2.), dann werden Einblicke in die Erfahrungen gegeben, die die Lehrkräfte mit dem Einbezug von Mehrsprachigkeit gemacht haben (3.).

2 Das MIKS-Projekt

Im Projekt „Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld interkultureller Schulentwicklung (MIKS)“ werden Grundschulkollegien dabei unterstützt, konstruktive Ansätze zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in die regulären Abläufe der eigenen Schule zu integrieren. Kern des Projektes ist das MIKS-Konzept, mit dem Kollegien im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit qualifiziert und professionalisiert und mit dem Schulentwicklungsprozesse angestoßen und begleitet werden (Lange 2019). Das MIKS-Konzept sieht dabei einen partizipativen Transfer vor: Alle Beteiligten – Lehrkräfte, Mitarbeiter*innen im Ganztage, pädagogische Mitarbeiter*innen sowie Lehrkräfte des herkunftssprachlichen Unterrichts – werden im Rahmen der sogenannten MIKS-Qualifizierung unterstützt, eigene praktische Vorhaben zum Einbezug von Mehrsprachigkeit zu entwickeln und die Schulentwicklung selbst zu gestalten.

Das MIKS-Projekt umfasst zwei Phasen:¹ Von 2013 bis 2016 wurde das MIKS-Konzept entwickelt und die Qualifizierung an drei Grundschulen erprobt (MIKS I: Eine Interventionsstudie in Grundschulen). Von 2016 bis 2019 wurden 13 Fortbildner*innen mit dem MIKS-Konzept geschult und haben an 17 Projektschulen die MIKS-Qualifizierung umgesetzt (MIKS II: Dissemination eines Professionalisierungs- und Schulentwicklungskonzepts in Zeiten der Neuzuwanderung).

Zum MIKS-Projekt gehört eine umfangreiche wissenschaftliche Begleitung. Eine Forschungsfrage lautet: *Wie können Grundschulkollegien erfolgreich dabei unterstützt werden, die in der eigenen Schule vorhandene Mehrsprachigkeit als Ressource wahrzunehmen und für sprachliche Bildung und schulisches Lernen produktiv zu nutzen?* Die erhobenen Daten umfassen unter anderem Prä-Post-Interviews mit den Schulleitungen, Unterrichtsbeobachtungen, Protokolle zu den Schulungen der Multiplikator*innen sowie zur MIKS-Qualifizierung in vier Fokusschulen, eine quantitative Fragebogenerhebung zu Wissen, Überzeugungen und Handlungspraxen der Lehrkräfte in Bezug auf Mehrsprachigkeit sowie Vorhabensbeschreibungen und Dokumentationsbögen zu den durchgeführten Praxisvorhaben.

Die MIKS-Qualifizierung wird über einen Zeitraum von anderthalb Schuljahren durchgeführt. Sie umfasst Wissensvermittlung zum Thema Mehrsprachigkeit (psycholinguistische und soziolinguistische Grundlagen), Erprobungsphasen im Unterricht (Umsetzung mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze, sogenannte Praxisvorhaben) und die angeleitete Reflexion von Erfahrungen und Überzeugungen in den beteiligten Kollegien. Es gibt zwei Module, die jeweils einen Qualifizierungstag, eine Praxisphase zur Erprobung der Praxisvorhaben und einen Reflexionstag umfassen. Hinzu kommt ein drittes Modul mit einem abschließenden Qualifizierungstag.

Die MIKS-Projektschulen haben die Qualifizierung und die Erprobung der Praxisvorhaben abgeschlossen. Welche Vorhaben haben sich die Schulen vorgenommen? Welche Erfahrungen wurden berichtet?

3 Einblicke: Erfahrungen aus den Praxisvorhaben

In der MIKS-Qualifizierung gibt es keinen externen Transfer, d.h., die Schulen bekommen keine Vorgaben oder ausgearbeitete Unterrichtseinheiten, wie sie Mehrsprachigkeit

in Unterricht und Schulalltag einbeziehen sollen. Obwohl es Anregungen gibt (z.B. *Schader* 2012), werden die konkreten Praxisvorhaben von den Kollegien bzw. Konzeptgruppen während der ersten beiden Qualifizierungstage auf Basis der Auseinandersetzung mit den theoretischen Inhalten entwickelt. Diese Vorgehensweise soll sicherstellen, dass die Beteiligten passend zu ihrer Schule, zu den jeweiligen Standortbedingungen, den Kindern und dem Stand der eigenen Erfahrungen im Einbezug von Mehrsprachigkeit Vorhaben entwickeln, deren Erprobung sie sich auch zutrauen.

Datengrundlage für den Einblick sind die *Vorhabensbeschreibungen* und *Dokumentationsblätter*: In den Vorhabensbeschreibungen haben die Kollegien und Konzeptgruppen ihre Praxisvorhaben geplant und die Durchführung skizziert. In den Dokumentationsblättern haben die Beteiligten ihre Erfahrungen bei der Durchführung notiert und zwar zu drei Fragen: (1) Was hat gut geklappt? Warum? (2) Wo gab es Schwierigkeiten? Warum? (3) Was würden Sie beim nächsten Mal anders machen? Ergänzt wird der Einblick durch Zitate aus den Schulleitungsinterviews, die nach Abschluss der MIKS-Qualifizierung geführt wurden.

Insgesamt wurden in den 17 Projektschulen in MIKS II 163 Praxisvorhaben erprobt. Mit Hilfe der Dokumentationsblätter wurden die Praxisvorhaben in Gruppen zusammengefasst. Für folgende Gruppen gibt es Praxisvorhaben, die von neun und mehr Schulen erprobt wurden:²

- mehrsprachige Beschriftungen (z.B. im Klassenzimmer),
- Bücher mehrsprachig (z.B. in allen Sprachen der Kinder),
- Lieder mehrsprachig (z.B. Lieder in anderen Sprachen als Deutsch),
- mehrsprachige Rituale (z.B. Mini-Sprachkurse, Zählen, Datum, Begrüßung),
- Sprachenporträts (Körpersilhouette, in die Kinder alle Sprachen einzeichnen, die sie können),
- Sprachenschatz anlegen (z.B. Sprachlandkarten, Sprachensteckbriefe),
- Sprachvergleiche (z.B. Satzbau, Konjugationen),
- mehrsprachige Wortsammlungen (z.B. Monatsnamen, Adjektive, Themen des Sachunterrichts).

Für 64 der insgesamt 163 Praxisvorhaben liegen Dokumentationsbögen vor. Im Folgenden werden Ergebnisse aus vier Bereichen, die in den Dokumentationen besonders häufig thematisiert werden, dargestellt.

3.1 Erfahrungen zum Einbezug von Mehrsprachigkeit

Insgesamt waren die Erfahrungen zum Einbezug von Mehrsprachigkeit positiv und für Kinder, Lehrkräfte und pädagogische Mitarbeiter*innen eine gute Erfahrung. Es werden viele ähnliche Begriffe verwendet, mit denen die Reaktionen der Kinder beschrieben werden: Eifer, Freude, Motivation, Begeisterung, Bemühung, Konzentration. Dokumentiert wurde ein großes Interesse der Kinder, die Kinder hätten sich wertgeschätzt gefühlt und seien in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt worden. Die Kinder hätten gerne zugehört, wenn andere Sprachen gesprochen werden (auch wenn sie diese nicht verstehen). Sie seien zunehmend sicherer im Sprechen anderer Sprachen geworden und hätten schnell Begriffe und Redewendungen verinnerlicht.

Immer wieder wird in den Bögen genannt, dass die Kinder erprobte mehrsprachige Vorhaben (z.B. mehrsprachige Begrüßungen oder mehrsprachiges Zählen) als Rituale

eingefordert hätten. Auch „schwächere“ Kinder hätten gut an den Praxisvorhaben mitarbeiten können. Kinder, die sich sonst kaum beteiligten, sowie neu zugewanderte Kinder seien „regelrecht aufgeblüht“. In einigen Dokumentationsbögen wird auch darüber reflektiert, warum Kinder etwas nicht in einer Sprache sagen wollen oder ihre Sprachen „verstecken“. Hier wird vermutet, die Ansprüche und Erwartungen der Lehrkräfte seien in diesen Situationen zu hoch gewesen.

3.2 Sprachkenntnisse der Kinder

Ein weiterer Bereich betrifft die Sprachkenntnisse der Kinder. Immer wieder wurde angemerkt, dass die Kinder Wörter oder Redewendungen nicht ohne weiteres in „ihre“ Sprachen hätten übersetzen können. Auch wurde dokumentiert, dass die Kinder nicht unbedingt schriftsprachliche Kenntnisse in ihren mitgebrachten Sprachen haben. Als eine große Herausforderung für die Lehrkräfte erwies sich das Arabische mit seinen vielen Varietäten und Dialekten. Hier gab es zum Beispiel Unterschiede zwischen Übersetzungen aus Online-Wörterbüchern und dem, was die Kinder einbrachten. Auch die unterschiedliche Aussprache von Wörtern im Arabischen wurde häufig dokumentiert.

Auch wenn die Sprachkenntnisse der Kinder immer wieder thematisiert wurden, solle dennoch nichts an den Praxisvorhaben geändert werden. Die Lehrkräfte haben während der Erprobungsphasen einen Umgang gefunden, um mit Mehrdeutigkeiten, Unstimmigkeiten und Unsicherheiten umzugehen. Sie haben Wörter nach Gehör in lateinischen Buchstaben aufgeschrieben, Online-Wörterbücher zu Hilfe genommen und bei Eltern oder HSU-Lehrkräften nachgefragt. Offenbar war es hilfreich, wenn die Lehrkräfte nicht den Anspruch hatten, die ‚richtige‘ Übersetzung oder Aussprache zu finden, sondern Ambivalenzen zuließen, die Bandbreite von Aussprachen und Wortbedeutungen thematisierten oder die Kinder untereinander aushandeln haben lassen.

3.3 Zusammenarbeit mit Eltern

Viele Praxisvorhaben haben die Eltern einbezogen: Die Kinder haben Wörterlisten oder Sätze mit nach Hause genommen und die Eltern haben die Wörter und Sätze in Sprachen, die sie kennen, aufgeschrieben. Die Übersetzungen wurden dann im Unterricht verwendet. Die Eltern haben mit ihren Kindern die Aussprache, das Singen von Liedern, das Lesen und Schreiben geübt. Sie haben auf Plakaten Übersetzungen für das ‚Wort der Woche‘ notiert, in Elterncafés benötigte Wörter für den Unterricht übersetzt. Sie haben in verschiedenen Sprachen vorgelesen. Nur vereinzelt wurde auf den Bögen notiert, die Eltern der Kinder könnten „ihre“ Sprachen auch nicht (schreiben). Deutlich überwogen die Erfahrungen, dass die Eltern schnell, sorgfältig und gerne ihre Mehrsprachigkeit zur Verfügung gestellt haben.

Die Elternkontakte – so der Eindruck bei vielen MIKS-Projektschulen – haben sich verbessert und waren auch für die Lehrkräfte bereichernd. So erzählt die Schulleiterin einer Projektschule nach Abschluss der MIKS-Qualifizierung:

„Wenn ich an unser Lesecafé denke, wo wir dann mehrsprachig vorgelesen haben, eine albanische Mutter und die Begeisterung dann auch bei den Kindern. Dieses Wiedererkennen von ähnlichen Wörtern entweder im Vergleich mit der Muttersprache oder im Vergleich mit Deutsch, das waren echte Aha-Erlebnisse für mich und auch für uns als Kollegium.“ (Schulleiterin Geranienschule³)

3.4 Rollentausch: Kinder in der Expertenrolle

Wenn Kinder Sprachen in Unterricht und Schulalltag einbringen und diese zum Thema und Medium des Lernens und Lehrens werden, ändern sich in einigen Situationen die Rollen: Kinder sind die Expert*innen, die Lehrkräfte die Lernenden (*Dlugaj/Fürstenau* 2019, S. 8f.). In den Dokumentationsbögen formulieren die Lehrkräfte Unsicherheiten: Stimmt die Schreibweise? Stimmt die Übersetzung? Worüber sprechen die Kinder, wenn ich die Sprache nicht verstehe?

Gleichzeitig dokumentieren die Lehrkräfte, die Kinder seien stolz gewesen und hätten Verantwortung übernommen, wenn sie als Sprachexperten wahrgenommen wurden und z.B. Arbeitsaufträge übersetzt oder sich gegenseitig Inhalte erklärt haben. Dokumentiert wird auch, dass die Kinder im Verlauf der Erprobungsphasen zunehmend selbständig Sprachen eingebracht und Sprachvergleiche vorgenommen haben.

Fazit

Sobald Mehrsprachigkeit Bestandteil von alltäglichen Schulritualen wird, fordern Kinder diese Rituale selbständig ein und erweitern sie. Wenn Mehrsprachigkeit sichtbar gemacht wird, wie durch das Aushängen von Sprachenporträts, vielsprachige Begrüßungen an der Klassentür, mehrsprachige Bücher im Klassenraum oder mehrsprachige Beschriftungen, bleibt Mehrsprachigkeit als Thema präsent und ist beständig Anlass für Sprachvergleiche. Wenn die Kinder erfahren, dass ihre Mehrsprachigkeit wertgeschätzt wird, entwickeln sich Praktiken, die den Unterricht verändern, wie sich in einer ethnografischen Fallstudie einer MIKS-Schule gezeigt hat: „*spaces have opened up, in which multilingualism is included [...] as part of lived practices and does not remain on a symbolical level*“ (*Dlugaj/Fürstenau* 2019, S. 12).

4 Ausblick

Die erste Auswertung der Vorhabensbeschreibungen und Dokumentationsbögen zu den Praxisvorhaben in den MIKS-Projektschulen zeigt, dass die Schulen vielfältige Wege nutzen, um migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in den Unterricht und Schulalltag einzubeziehen. Die Analyse des *Wie* in konkreten Unterrichtssituationen und vertiefte Analysen der vier genannten und weiterer Bereiche werden im MIKS-Projekt im qualitativen Datenteil durchgeführt. Dazu gehört die Auswertung der Beobachtungsprotokolle von 92 Unterrichtsstunden sowie die Auswertung der Protokolle zur MIKS-Qualifizierung aus vier Fokusschulen.

Die Erfahrungen aus den MIKS-Projektschulen zeigen: Interaktionsräume in der Schule, die sich für Mehrsprachigkeit öffnen, sind bereichernd und dynamisch; sie verändern Rollen und Gewissheiten, ohne dass die Beteiligten im babylonischen Chaos versinken.

Der Ansatz im MIKS-Konzept, den Schulen keine Vorgaben zu machen, hat sich als produktiv erwiesen: Es ist sinnvoll, die Erfahrungen der Schulen mit ihrer Schüler- und Elternschaft und eigene Ideen der Kollegien anzuerkennen, ihre Ideen zu unterstützen und mit theoretischen Perspektiven und Impulsen zu verbinden. Den Reflexionstagen kommt in der MIKS-Qualifizierung ein hoher Stellenwert zu, da hier Erfahrungen ausgetauscht,

Unsicherheiten besprochen und Änderungen in der Durchführung abgestimmt werden können. Mechthild Dehn bezeichnet das MIKS-Projekt daher als „Impulsprojekt“ (Dehn 2019). Ein Zitat aus dem abschließenden Interview mit der Schulleiterin einer weiteren MIKS-Projektschule zeigt, was dieser Impuls bewirkt hat:

„Und dann ist es glaube ich, vor allem der Blick auf Mehrsprachigkeit, der sich verändert hat. Und das wird natürlich in Zukunft für alle Projekte gelten, dass unser Blick Richtung Mehrsprachigkeit geht, und immer mit dem Hintergedanken, wie können wir die Mehrsprachigkeit nutzen oder wie können wir die Vorteile von Mehrsprachigkeit in verschiedene Bereiche integrieren. Das wird sicherlich immer eine Rolle spielen und wäre vielleicht ohne das Projekt lange nicht so präsent gewesen.“ (Schulleiterin Veilchenschule)

Anmerkungen

- 1 Das MIKS-Projekt wurde gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- 2 Erste Praxisbeispiele sind bereits veröffentlicht (MIKS 2019).
- 3 Die Schulnamen sind Pseudonyme.

Literatur

- Dehn, M. (2019): Mit Sprachen hantieren. Mechthild Dehn im Gespräch mit Sara Fürstenau. Die Grundschulzeitschrift, 315, S. 44-47.
- Dlugaj, J./Fürstenau, S. (2019): Does the Use of Migrant Languages in German Primary Schools Transform Language Orders? Findings from Ethnographic Classroom Investigations. *Ethnography and Education*, 14, 3, S. 328-343. <https://doi.org/10.1080/17457823.2019.1582348>
- Fürstenau, S. (2016): Multilingualism and School Development in Transnational Educational Spaces. Insights from an Intervention Study at German Elementary Schools. In: *Küppers, A./Pusch, B./Semerci, P. U.* (Hrsg.): *Bildung in transnationalen Räumen*. – Wiesbaden, S. 71-90. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09642-7_4
- Huxel, K. (2018): Lehrer*insein in der Migrationsgesellschaft. Professionalisierung in einem widersprüchlichen Feld. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, 1, S. 109-121. <https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.07>
- Lange, I. (2019): MIKS – ein inklusives Professionalisierungs- und Schulentwicklungskonzept im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit, *Qfi – Qualifizierung für Inklusion*, 1, 1. <https://doi.org/10.21248/Qfi.20>
- MIKS (2019): Praxisbeispiele. Online verfügbar unter: <http://www.ew.uni-hamburg.de/miks/>, Stand: 04.02.2020.
- Schader, B. (2012): *Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. – Zürich.